

LUTZ MAUERMANN / ERICH WEBER (Hrsg.)

Der Erziehungsauftrag der Schule

Beiträge zur Theorie und Praxis moralischer Erziehung
unter besonderer Berücksichtigung der Wertorientierung im Unterricht

von Barry K. Beyer, Hartmut Kasten, William Kay, Lawrence Kohlberg, Lutz Mauermann,
Heinrich Roth, Günter R. Schmidt, Sidney B. Simon, Günter Stachel, Gotthard M. Teutsch,
Erich Weber



VERLAG LUDWIG AUER DONAUWÖRTH

Unterrichtsplanung zur Diskussion eines moralischen Dilemmas in der 8./9. Jahrgangsstufe (Thema: Hauptschulabschluß-Prüfung)*

Übersicht

1. Vorbemerkungen	194
2. Die Dilemma-Geschichte „Hauptschulabschluß-Prüfung“	195
3. Zur Unterrichtsplanung	197
4. Schematische Darstellung des Unterrichtsverlaufs	198
5. Vorschläge zur Unterrichtsdurchführung	199

* Anmerkung der Herausgeber:

Dieses Unterrichtsbeispiel stammt aus dem Beitrag des Autors: *Exemplarische Unterrichtsmodelle für die Arbeit mit Wertvorstellungen*, *Pädagogische Welt*, 1978, 32, S. 20–23. Es wurde für den Wiederabdruck geringfügig überarbeitet.

1. Vorbemerkungen

Nach den Forschungsbefunden von *L. Kohlberg* (s. in diesem Band S. 107 ff.; *Mauermann*, 1978a, S. 12 ff.) verläuft die Entwicklung des moralischen Bewußtseins über drei Ebenen, von denen jede in zwei Stufen unterteilt ist. Jede der Stufen ist durch spezifische kognitive Orientierungen gekennzeichnet:

I. Vor-konventionelle Ebene

Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam

Stufe 2: Instrumentell-relativistische Orientierung

II. Konventionelle Ebene

Stufe 3: Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung („Braver-Junge“-/„Liebes-Mädchen“-Orientierung)

Stufe 4: Orientierung an Gesetz und Ordnung

III. Nach-konventionelle Ebene

Stufe 5: Legalistische Orientierung am Gesellschaftsvertrag

Stufe 6: Orientierung an universalen ethischen Prinzipien

Aufgabe einer moralischen Erziehung im Sinne der *Kohlbergschen* Theorie ist es, den nächsten Schritt der moralischen Entwicklung anzuregen, zu stimulieren. Das kann dadurch geschehen,

a) daß man das Kind der nächsthöheren Denkebene aussetzt;

b) daß man dem Kind Konflikterfahrungen in der Anwendung seiner gegenwärtigen Denkebene in Problemsituationen bietet.

Der nachfolgende Unterrichtsplan dient diesem Zweck. Durch die Dilemma-Geschichte „Hauptschulabschluß-Prüfung“ sollen Konflikterfahrungen geboten werden, dadurch daß die Kinder einer Klasse, deren kognitiv-moralisches Urteil sich erfahrungsgemäß auf unterschiedlichen Argumentationsebenen bewegt, miteinander diskutieren und unterschiedliche Denkebenen aufeinanderprallen. Die Aufgabe des Lehrers besteht in der effektiven Planung und Durchführung der Diskussion und nicht etwa in der Darlegung der eigenen Argumente. Es bedarf wohl keiner weiteren Begründung, daß die Diskussion eine vertrauensvolle, tolerante, anregende Klassenatmosphäre voraussetzt.

Die Dilemma-Geschichte „Hauptschulabschluß-Prüfung“ berührt ein in unseren Schulen sehr häufig auftretendes moralisches Problem: das Verwenden unzulässiger Hilfsmittel bei Prüfungen – kurz: das Spicken oder (amtsdeutsch) der Unterschleif. Es gibt wohl kaum einen Schüler oder Lehrer, dem nicht Fälle geglückten oder mißglückten Spickens im Laufe der Zeit begegnet wären. Sucht man nach Gründen für die verbreitete Unehrlichkeit bei Prüfungen, so ist man versucht, dieses Phänomen als traditionelles Kennzeichen der Schule („Auch wir haben während der Schulzeit irgendwann einmal gespickt“) und/oder als mehr oder minder stabiles Persönlichkeitsmerkmal anzusehen („Ein Kind, das spickt, ist zur Unehrlichkeit erzogen worden“). Es gibt jedoch eine Reihe von Wirkgrößen innerhalb unseres Schulwesens und dem daran anschließenden Beschäftigungssystem, die Unehrlichkeit bei Prüfungen begünstigen, wenn nicht gar als individuell gerechtfertigte Notwehr

erscheinen lassen (z. B.): das früh einsetzende Konkurrenzlernen; Belohnen und Bestrafen nach einem formal gehandhabten Leistungsprinzip, das die Schüler die angenehmen wie auch unangenehmen Seiten ihrer Lernanstrengungen auf Grund der Reaktionen von Eltern, Lehrern und Mitschülern oft genug verspüren läßt; die Erfahrung, daß Noten von existentieller Bedeutung für zukünftige berufliche und allgemein gesellschaftliche Chancen sind (Übertritt in weiterführende Schulen; Bewerbung um Lehrstellen, Studienplatz, Beruf). Wenn im Unterricht das Spicken thematisiert wird mit dem Ziel, moralische Urteile mit unterschiedlichem „Reifegrad“ zur Diskussion zu stellen, so sollte sich der Lehrer darüber im klaren sein,

- a) daß die Erwartung möglichst altruistischer Schüleräußerungen einer moralischen Überforderung gleichkäme, solange die angesprochenen Faktoren im Schul- und Beschäftigungssystem weiterhin unvermindert wirken können;
- b) daß das bloße Hinnehmen und Dulden des Phänomens „Spicken“, sei es durch Etikettierung als Kavaliersdelikt oder sei es durch Absegnung als Gerissenheit (Lehrer: „Ich erwische jeden, der spickt. Wem es bei mir trotzdem gelingt zu spicken, der hat sich auch die bessere Note verdient.“) auf eine Benachteiligung der Ehrlichen, Fleißigen sowie der intellektuell und körperlich Schwächeren hinausläuft.

Der im Anschluß an die nachfolgend wiedergegebene Geschichte skizzierte Unterrichtsplan lehnt sich an das von *Galbraith & Jones* (1976) entwickelte Verfahren zur Diskussion von moralischen Dilemmas an.

2. Die Dilemma-Geschichte „Hauptschulabschluß-Prüfung“

Siehe Kasten auf der nächsten Seite. (Falls die Geschichte in der eigenen Klasse behandelt werden sollte: Die Vorlage eignet sich unter Umständen zur Anfertigung einer Thermokopie-Matrize.)

Hauptschulabschluß-Prüfung

Georg und sein bester Freund Hans sind Schüler einer neunten Hauptschulklasse. Neben ihrer langjährigen Freundschaft verbindet sie der Wunsch, die qualifizierende Abschlußprüfung abzulegen und anschließend die Berufsaufbauschule zu besuchen. Gemeinsam haben sie aber auch eine starke Abneigung gegenüber dem Fach Soziallehre. Die Folge davon: Ihre Noten in diesem Fach schwanken zwischen 4 und 5. Die Prüfungsordnung schreibt u. a. vor: Zur Abschlußprüfung der Hauptschule kann nur zugelassen werden, wer im Unterrichtsgebiet Arbeits- und Soziallehre (dazu gehören neben Soziallehre noch Allgemeine Arbeitslehre und zwei praktische Fächer, z. B. Technisches Werken und Technisches Zeichnen) mindestens befriedigende Leistungen erreicht hat.

Georg hat ausgerechnet, daß er und auch Hans auf die letzte Probearbeit zur Soziallehre mindestens Note 3 bekommen müssen, damit sie an der Prüfung überhaupt teilnehmen können. Jede schlechtere Note als 3 würde das vorläufige Ende ihres Traumes vom gemeinsamen Besuch der Berufsaufbauschule bedeuten.

Am Tag vor der letzten und entscheidenden Probearbeit beschließen sie, sich einen Spickzettel mit Stichworten zu den einzelnen Unterrichtsthemen anzufertigen. Sie wissen zwar, daß Spicken und Abschreiben strengens verboten ist und ihr Lehrer jedem, den er dabei ertappt, die Note 6 auf die Arbeit gibt; trotzdem wollen sie versuchen, auf diese Weise eine gute Note zu erzielen. Schließlich tun das einige andere Mitschüler ja auch! Da der Stoff sehr umfangreich ist, tippen sie die wichtigsten Stichworte und Zahlen auf zwei kleine Zettel. Georg steckt den einen Zettel ein, den anderen gibt er Hans. Während der Probearbeit würden sie bei Gelegenheit die Spicker austauschen können, denn im Klassenzimmer sitzen sie nebeneinander in einer Bank.

Zu ihrem großen Entsetzen findet aber am nächsten Tag die Probearbeit nicht wie gewohnt im Klassenzimmer statt, sondern wird in den Zeichensaal verlegt. Dort sitzt jeder an einem eigenen Arbeitstisch. Obendrein erhält Hans einen Platz, der weit von Georgs Arbeitstisch entfernt liegt. Der Lehrer teilt die Blätter mit den Aufgaben aus. Jeder liest sich die Fragen durch. Der Zufall will es, daß alle Fragen Themen behandeln, die auf Georgs Spickzettel stehen. Der Stichwortzettel seines Freundes ist vollkommen wertlos. Damit ist bereits entschieden, daß sein Freund auf jeden Fall eine schlechte Note auf die Probearbeit bekommen wird. Hans wird nicht zur Prüfung zugelassen werden! Georg dagegen hat zwei Möglichkeiten: Entweder er benützt seinen Teil des gemeinsamen Spickzettels und schafft so eine gute Note in Soziallehre oder er verwendet den Spickzettel überhaupt nicht und kann dann, ebenso wie Hans, nicht die Abschlußprüfung machen. Was soll Georg tun – den Spickzettel verwenden oder nicht?

3. Zur Unterrichtsplanung

Der Lehrer sollte darauf vorbereitet sein, daß die Klasse sich einhellig einer Position anschließt. Nach den Erfahrungen von *Galbraith & Jones* (1976) sind effektive Diskussionen aber am ehesten dann gewährleistet, wenn die zahlenmäßig schwächer besetzte Position nicht weniger als 30% der Klasse ausmacht. Um die Meinungsverteilung in die eine oder andere Richtung zu verschieben, kann der Lehrer das Original-Dilemma durch zusätzliche Informationen abwandeln (z. B.):

Zu viele Ja-Stimmen (= Georg soll spicken):

„Georg weiß: Hans hat sehr strenge Eltern. Wenn sie erfahren, daß Georg zur Prüfung zugelassen wird, der eigene Sohn aber nicht, dann fällt die gemeinsam geplante vierwöchige Campingreise nach Jugoslawien auf jeden Fall ins Wasser.“

Zu viele Nein-Stimmen (= Georg soll nicht spicken):

„Vor Schulbeginn hat Hans erzählt, daß sein Vater versetzt wird, und daß die ganze Familie in wenigen Wochen in eine Stadt nach Norddeutschland ziehen wird. Damit können die beiden Freunde sowieso nicht mehr gemeinsam zur Berufsaufbauschule gehen, wie sie das eigentlich vorhatten.“

Zur Steuerung der Klassendiskussion sollte der Lehrer einige sondierende Fragen bereithalten. Welche er davon auswählt, hängt von Qualität, Verlauf und Schwerpunkten der Diskussion ab. Solche Stichfragen können sich beziehen

a) auf den Diskussionsverlauf (z. B.):

- Könnte jemand nochmals die Gründe zusammenfassen, weshalb Georg den Spickzettel verwenden soll?
- Stimmt ihr dem, was . . . gerade gesagt hat, zu?
- Was sagt ihr zu der Ansicht von . . . über Freundschaft (Ehrlichkeit, Erfolg im Leben . . .)?

b) auf das zentrale Problem des Dilemmas (z. B.):

- Hat Georg gegenüber Hans irgendeine Verpflichtung? Weshalb oder weshalb nicht?
- Ist Georg verpflichtet, mit Hans zusammen die Abschlußprüfung zu machen?

c) auf Wechsel der Perspektive (z. B.):

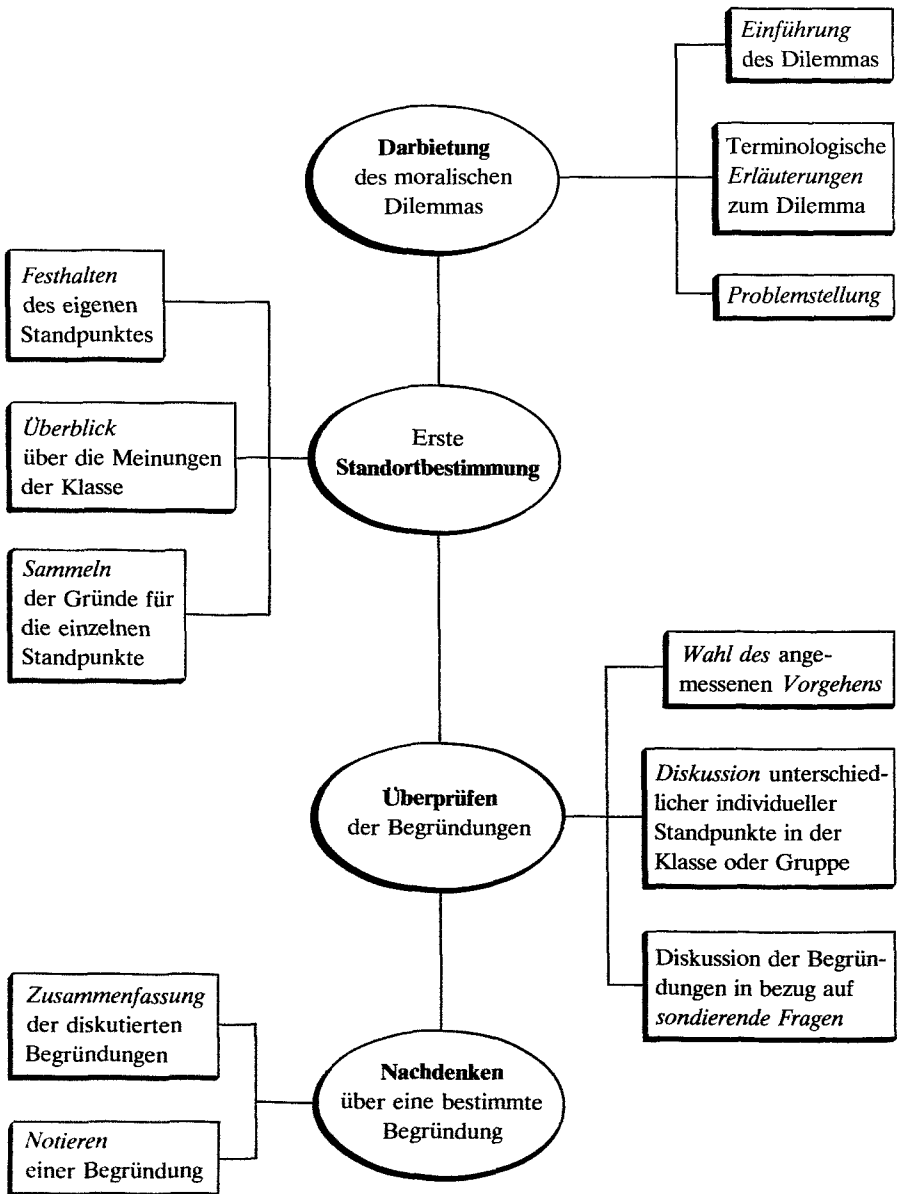
Sollte Georg spicken (weshalb oder weshalb nicht?)

- aus der Sicht von Hans?
- aus der Sicht seiner Eltern?
- aus der Sicht des Lehrers?
- aus der Sicht eines Schülers, der bereits sicher weiß, daß er zur Prüfung zugelassen wird?
- aus der Sicht eines anderen Schülers, bei dem es auch auf eine gute Note in Soziallehre ankommt, wenn er zur Prüfung zugelassen werden will, der aber keinen Spickzettel braucht, weil er fleißig gelernt hat?
- aus der Sicht eines schlechten Schülers, der die Abschlußprüfung gar nicht machen will (kann)?

d) auf verallgemeinernde Schlußfolgerungen (z. B.):

- Soll man aus Freundschaft auf persönliche Vorteile verzichten?
- Soll man Schulnoten grundsätzlich nur auf ehrliche Weise erzielen?
- Soll ein Schüler, der beim Spicken erwischt wird, grundsätzlich bestraft werden?

4. Schematische Darstellung des Unterrichtsverlaufs (nach Galbraith & Jones, 1975, S. 21)



5. Vorschläge zur Unterrichtsdurchführung

1. Schritt: Konfrontation mit dem moralischen Dilemma

a) Darbietung:

Vorlesen der Geschichte durch den Lehrer, durch einen Schüler oder Austeilen des vervielfältigten Textes (stilles Lesen oder Vorlesen/Mitlesen) oder Abspielen eines Tonbandes mit der als Hörbild inszenierten Geschichte oder . . .

b) Erläuterung der Umstände:

Um sicher zu gehen, daß alle Schüler die Geschichte verstanden haben, empfiehlt es sich, die näheren Umstände der Handlung nochmals festzuhalten: Ein Schüler erzählt mit eigenen Worten die Geschichte nach oder es werden zentrale Aussagen erarbeitet und an die Tafel geschrieben, z. B. „Beide brauchen in der Probearbeit mindestens Note 3. Nur Georg kann mit Hilfe des gemeinsamen Spickzettels dieses Ziel erreichen.“ Falls die Geschichte mit Realschülern, Gymnasiasten oder Studenten behandelt wird, müßte u. U. die Bedeutung der qualifizierenden Hauptschulabschluß-Prüfung näher erläutert werden.

c) Problemstellung:

Vor welchem Problem steht Georg?

2. Schritt: Erste Standortbestimmung

a) Nachdenken über den eigenen Standpunkt:

Der Lehrer stellt die zentrale Problemfrage: „Soll Georg den Spickzettel während der Probearbeit verwenden?“ und läßt den Schülern einige Augenblicke Zeit zum Nachdenken.

b) Fixieren des eigenen Standpunktes:

Auf einem Blatt Papier notieren die Schüler ihre Antworten auf zwei Fragen:

1. Soll Georg den Spickzettel während der Probearbeit verwenden? (ja/nein)
2. Aus welchen Gründen hast du dich für diese Antwort entschieden?

c) Überblick über die Meinung der Klasse:

Die Schüler geben durch Handaufheben ihren Standpunkt bekannt (ja/nein/unentschieden). Falls der Lehrer befürchtet, das Abstimmungsergebnis könnte durch Gruppendruck beeinflusst werden, so sollte er die Klasse bitten, während der Abstimmung die Augen zu schließen. Wenn die Klasse zu einhellig eine Position einnimmt, kann der Lehrer das Dilemma zuspitzen (s. Unterrichtsplanung).

d) Sammeln der Gründe für die einzelnen Standpunkte:

Nachdem feststeht, daß die Meinungen der Klasse auseinandergehen, werden einzelne Schüler nach den Gründen für ihre Entscheidung befragt. Die verschiedenen Begründungen, die der Lehrer auch an der Tafel anschreiben kann, sind Hilfen, um die Schüler auf die nachfolgende Kleingruppendiskussion vorzubereiten.

3. Schritt: Überprüfen der Begründungen

a) Diskussion in Kleingruppen:

Diese Diskussion dient dazu, jedem Schüler die Möglichkeit zu bieten, die eigenen Gedanken anderen mitzuteilen und den eigenen Standpunkt zu verteidigen. Die Klasse sollte mit Gruppenarbeit bereits vertraut sein, da die Diskussion moralischer Dilemmas eine nicht gerade leicht zu bewältigende Aufgabe für die Gruppe darstellt und daher zur Einübung in Gruppenarbeit wenig geeignet ist. Folgende Strategien könnten angewendet werden:

Strategie A: Diskussion bei homogener Gruppierung

Jeweils fünf bis acht Schüler mit gleicher Ansicht in Bezug auf die Lösung des Dilemmas schließen sich zu Gruppen zusammen. Die Gruppen erhalten die Aufgabe, Begründungen für ihren Standpunkt auf einer Liste zu sammeln und dann die, nach Meinung der Gruppe, beiden besten Begründungen zur Verteidigung ihres Standpunktes herauszusuchen. Nach ca. 15 Minuten Gruppenarbeit trägt ein Gruppensprecher die besten Begründungen vor, die dann auf einer gemeinsamen Liste gesammelt werden. Daran schließt sich eine Klassendiskussion an, bei der die Schüler durch den Lehrer immer wieder aufgefordert werden, zu begründen, weshalb sie glauben, die eine Begründung sei geeigneter als eine andere. Stockt die Diskussion oder wiederholen sich die Argumente, sollte der Lehrer neue Impulse geben, indem er sondierende Fragen stellt (s. Unterrichtsplanung).

Strategie B: Diskussion bei heterogener Gruppierung

Jeweils fünf bis acht Schüler mit unterschiedlicher Ansicht schließen sich zu Gruppen zusammen, z. B. zwei oder drei Schüler, die meinen, Georg sollte spicken, drei oder vier, die meinen, er sollte es nicht tun und einer oder zwei, die sich nicht entscheiden können. Die Aufgabenstellung ist wie bei Strategie A, nur sollen die beiden besten Begründungen für beide Positionen notiert werden. Weiterer Verlauf analog Strategie A.

Strategie C: Gemischtes Verfahren

Zuerst wird homogen gruppiert. Die Gruppen diskutieren kurz die Begründungen (fünf bis zehn Minuten). Jeder Gruppenteilnehmer notiert sich sämtliche Begründungen, die in seiner Gruppe geäußert wurden. Danach werden die Gruppen gemischt (heterogen). Die Mitglieder teilen sich gegenseitig die bis dahin gefundenen Argumente mit und verlangen gegebenenfalls nähere Erläuterungen. Anschließend soll jede Partei dasjenige Argument der anderen Partei heraussuchen, das sie für am überzeugendsten hält. Diese Entscheidungen werden vor der ganzen Klasse berichtet. (Bei dieser Strategie empfiehlt es sich, den Gruppen Aufgabenblätter auszuhändigen, auf denen die Einzelaufgaben detailliert beschrieben sind. Ausreichend Zeit muß zur Verfügung stehen!)

Strategie D: „Letzte Rettung“

Sollte trotz zusätzlicher Dramatisierung des Original-Dilemmas (s. Unterrichtsplanung) die Klasse einstimmig auf einer Position verharren, könnte folgende Möglichkeit erwogen werden: Vier gleichgroße Gruppen werden gebildet. Zwei Gruppen erhalten die Aufgabe, alle Gründe zu sammeln, die für das Spicken im Fall Georg sprechen; die anderen beiden Gruppen sollen Gründe gegen das Spicken sammeln. Nach ca. 10 bis 15 Minuten werden die Gruppen gebeten, bei der Erstellung einer gemeinsamen Liste an der Tafel mitzuhelfen. Anschließend versucht die Klasse, die Begründungen in eine Rangordnung (beginnend bei dem einleuchtendsten Grund) zu bringen. Die Begründung der Reihenfolge wird wiederum zu Klassendiskussionen führen.

b) Überprüfen verschiedener Begründungen in bezug auf Probleme, analoge oder früher behandelte Dilemmas, Konsequenzen (Klassendiskussion):

In dieser Phase kann der Lehrer einige der vorbereiteten Sondierungsfragen (s. Unterrichtsplanung) einbringen, um das zentrale Problem nochmals zu erfassen, um die Perspektiven zu wechseln, um auf Konsequenzen und auf Parallelen hinzuweisen.

4. Schritt: Nachdenken über die eigene Position

In dieser Phase des Unterrichts sollen die Schüler nochmals Gelegenheit haben, über ihre eigene Position nachzudenken, nachdem sie während der Diskussion eine Reihe von neuen Argumenten kennengelernt haben.

a) Zusammenfassung (z. B.):

- Wenn du der Auffassung bist, Georg soll spicken: Welches ist deiner Meinung nach das beste Argument, das du von der Gegenseite gehört hast, weshalb Georg *nicht* spicken soll?
- In welche Rangreihe können die Argumente gebracht werden?

b) Notieren einer Begründung:

Die Schüler erhalten die Gelegenheit, ihre eigene Position nochmals schriftlich begründend niederzulegen. Der Lehrer kann auch nachfragen, ob sie irgendeine Änderung gegenüber ihrer anfänglichen Meinung festgestellt haben. Dabei sollte er betonen, daß es nichts Ungewöhnliches ist, wenn die Schüler keinen Wandel feststellen sollten.